

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

CURSO DE PEDAGOGIA

GERLANE SANTANA DO NASCIMENTO

O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A prática pedagógica
contribui para a manifestação dessa linguagem?

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO 2014

GERLANE SANTANA DO NASCIMENTO

**O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A prática pedagógica
contribui para manifestação dessa linguagem?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito obrigatório para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da
professora Isolda Ayres Viana Ramos.

JOÃO PESSOA – PB

2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A prática pedagógica
contribui para manifestação dessa linguagem?

Aluna: Gerlane Santana do Nascimento

Trabalho de conclusão de curso aprovado em ---- / ---- /----

Banca Examinadora:

Prof.^a Isolda Ayres Viana Ramos. Orientadora

Prof.^a Dr. Laura Maria de Farias Brito

Prof.^a Marlene Helena de Oliveira

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as crianças do meu Brasil, que apesar de tão pequeninas são merecedoras de todos os direitos conquistados ao longo de tantos anos.

Em especial, a todas as crianças que fizeram parte da minha jornada de formação pedagógica nos estágios curriculares e probatórios. E, em específico, às crianças da instituição pesquisada, pois, foram elas, que me impulsionaram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu Deus por tudo, pois sem Ele na minha vida, nada seria.

Ao meu esposo, Ronaldo, ao meu filho Rosinaldo e a minha filha Jéssica, pelo apoio incondicional.

A todas as colegas que me acompanharam nesta jornada, em específico às colegas de grupo de trabalho Lays Regina, Lidiane, Fabíola e Sidilene.

À professora Marlene que ministrou a disciplina de TCC com muita pertinência e coerência profissional.

À professora e doutora Laura Maria de Farias Brito pelo agradecimento de fazer parte de uma das suas últimas graduadas, antes de sua tão merecida e lamentável aposentadoria.

À professora Isolda meu profundo respeito e admiração pela competência e responsabilidade profissional. E, por ter me orientado na concretização deste trabalho.

Por fim, à direção, aos professores e demais funcionários da Instituição que me acolheram para realização e concretização deste prazeroso estudo.

“Examina-me, Senhor, prova-me; esquadrinha a minha mente e o meu coração”

Salmos 26:2

RESUMO

Este presente estudo traz uma abordagem acerca do movimento do corpo no cotidiano da sala de aula na instituição de Educação Infantil. Para tanto, trás a tona a relevância de se trabalhar a psicomotricidade na infância, trazendo os conceitos e teorias de alguns estudiosos tais como JEAN PIAGET (1978); VYGOTSKY (1989); HERI WALLON (1962) que tanto contribuíram para o trabalho com o corpo na Educação Infantil com a finalidade de desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Para tanto o trabalho teve como objetivo central analisar as atividades envolvendo o movimento do corpo e a ludicidade na ação do professor na sala de aula da Educação Infantil, comparando- a com suas concepções acerca do proposto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), como subsídios para o planejamento curricular nesta modalidade de ensino. Para isto, a pesquisa foi de natureza descritiva de caráter qualitativo. Assim, utilizou-se a observação sistemática e aplicação de um questionário aos professores envolvidos. Observou-se, descreveu-se e analisou-se e comparou-se as práticas que os professores da Educação Infantil adotaram com ênfase no movimento corporal de seus educandos. A dedução a que cheguei foi de que só por alguns momentos as docentes trabalham atividades envolvendo os movimentos corporais; predominância do assistencialismo; havia falta de planejamento curricular. E por fim, a análise demonstrou que não havia completa coerência entre as respostas das professoras no questionário aplicado com suas práticas pedagógicas no ambiente escolar, visando contribuir para o desenvolvimento total da criança numa Instituição de Educação Infantil observada.

Palavras – chave: Educação Infantil. Movimento corporal. Ludicidade

ABSTRACT

This present article provides an approach on body movement in daily classroom institution in Early Childhood Education . To do so , brings up the relevance of working psychomotor childhood , bringing the concepts and theories of some scholars such as Jean Piaget (1978) ; VYGOTSKY (1989); WALLON HERI (1962) who have contributed so much to work with the body in Early Childhood Education for the purpose of development of the human being in its entirety . For both the study was mainly aimed to analyze activities involving body movement and playfulness in the action of the teacher in the classroom from kindergarten room, comparing it with its notion of benchmarks proposed by the National Curriculum for Early Childhood Education (RCNEI) as grants for curriculum planning this type of education . For this, the research was descriptive qualitative character. Thus , we used systematic observation and a questionnaire to the teachers involved . Observed , described and analyzed and compared the practices that teachers from kindergarten adopted with emphasis on body movement of their students . The deduction was reached only for a few moments the teachers work activities involving bodily movements ; predominance of philanthropy ; there was a lack of curriculum planning . Finally , the analysis showed that there was complete consistency between the responses of teachers in the questionnaire with their teaching practices in the school environment , to contribute to the overall development of the child in Infantile Education Institution observed.

Early Childhood Education : Key - words. Body movement . playfulness

SUMÁRIO

RESUMO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. CRIANÇA: algumas considerações sobre o seu conceito.....	14
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL.....	15
2.2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	18
3 O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções teóricas.....	22
3.1 O LUDICO: ATIVIDADE FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
4 DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.....	30
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de questões que surgiram para minha pesquisa oriundas do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito obrigatório para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como temática: “O movimento do Corpo na Educação Infantil: a prática pedagógica contribui para a manifestação dessa linguagem?”. O interesse por esse tema surgiu das minhas observações e participação no Estágio Curricular na Educação Infantil. Durante esse processo, observei que pouco se falava, e pouco se praticava atividades que contribuíssem para o movimento do corpo das crianças. Elas passavam o tempo todas sentadas, quietas, sem poderem circular pela sala, fazendo atividades sistematizadas, como desenho, escrita ou leitura. Qualquer ato de movimento ou conversa entre as crianças já era vista como tumulto ou indisciplina, e isto me deixava bastante inquieta. Essa concepção distorcida de organização, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pode trazer a sucessão do “desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis”. É nesta perspectiva que autores como Nista-Piccolo; Wel Moreira (2012, p. 37), ressaltam:

Os gestos de uma criança podem refletir o seu estado emocional. Quando os movimentos são acanhados, transmitem inibição; e, quando seus movimentos se mostram expansivos, podem ser traduzidos como euforia, conquista e satisfação. Assim, podemos dizer que o corpo é uma via de acesso ao emocional. É por meio dele que se chega ao inconsciente. Os limites, as capacidades, as dificuldades podem ser demonstrados pelas expressões do próprio corpo.

Com isto, compreende-se que quando a criança é estimulada a agir e se expressar, ela modifica o ambiente no qual está inserida e modifica a si mesmo.

Partindo da minha inquietação em saber como o movimento corporal é tratado na prática educativa dos professores em uma instituição educativa, pelas abordagens citadas acima, e também por entender que o único meio de se trabalhar as diferentes formas de linguagem na Educação Infantil é promovendo atividades voltadas para a cultura do corpo, é que o Movimento do Corpo na Educação Infantil tornou-se o principal tema de meu interesse e, junto a este, o impacto que o mesmo deve causar em meu desenvolvimento pessoal e intelectual, enquanto futura educadora.

Sendo assim, para este estudo de reflexão, abordo o movimento corporal no dia a dia das crianças na Educação Infantil escolar, como tema de estudo. E apresento as seguintes questões norteadoras: Os educadores planejam as atividades com ênfase no movimento corporal das crianças? Este planejamento envolve atividades lúdicas? Que concepção tem os professores sobre a motricidade, conforme previsto no RCNEI? A hipótese levantada para a pesquisa foi que as professoras de uma instituição de Educação Infantil pública não planejam atividades de expressão corporal para seus educandos.

Uma vez que estudos sobre a psicomotricidade coloca a linguagem do corpo como ponto central para o desenvolvimento infantil nos aspectos motores, cognitivos, emocionais, afetivo e social, e estão contribuindo para o campo pedagógico se reformular e definir novos conceitos e práticas para o ensino na Educação Infantil. Estes estudos tiveram seus primeiros pensamentos traçados pelo psicólogo e filósofo francês Henry Wallon (1879 – 1962) em meados de 1920, quando ele formulou a ideia de que o movimento do corpo tem caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si, quanto pelo que a ação representa. Wallon trabalha o movimento humano como intencionalidade. Enquanto Dupré, relaciona a motricidade com a inteligência, Wallon relaciona o movimento corporal ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança. Considera o movimento humano ferramenta fundamental na construção do psiquismo (LEVIN, 2003). É autor também explica:

Estas primeiras relações de similitudes e diferenças entre a debilidade motora e a debilidade mental, somadas à contribuição de Wallon relativa a ação recíproca entre o movimento, emoção, indivíduo e meio ambiente, fazem o delineamento de um primeiro momento do campo psicomotor: é o momento do” paralelismo “e, portanto, da relação (tentativa de separação do dualismo cartesiano) ente o corpo, expressado basicamente no movimento, e a mente, expressada no desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo. (p. 20 – 21).

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), fundada em 1980, explica a motricidade como sendo uma ciência que tem objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.

Atualmente, o psicólogo e professor de Educação Física argentino Esteban Levin é um dos pesquisadores que mais contribuem com seus estudos nesse campo. Para esse pesquisador, o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são

fundamentais na aprendizagem e na formação geral do adulto. Em uma entrevista concedida durante o 9º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, Levin explica por que o movimento corporal é importante no processo aprendizagem:

O corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce, a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são tesouros que guardamos e usamos como referencia quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam á nossa disposição para serem colocados em uso. (2005, p. 22- 23).

As autoras Nista – Piccolo e Wey Moreira em seu livro intitulado “Corpo em Movimento na Educação Infantil”, tomando como fundamento teórico os termos construídos por Kolyniak Filho (2007), sobre as questões relacionadas à motricidade. primeiro, enfatizam que a motricidade refere-se exclusivamente ao ser humano; segundo, a motricidade é resultante das heranças biológicas e histórico-socioculturais; terceiro, a motricidade implica intencionalidade e, portanto, é produtora e portadora de significados; e quarto, a motricidade representa a forma concreta de interação do ser humano com a natureza e seus semelhantes.

Assim sendo, a motricidade é a representação das qualidades dos seres humanos. As relações entre pessoas acontecem pelo movimento, da mesma forma que nenhum sentimento ou pensamento pode ser preciso sem a intervenção do movimento.

São várias as contribuições que teóricos tais como Piaget, Vygotsky e Wallon deram para compreendermos o desenvolvimento humano numa perspectiva motora. E as contribuições das diversas áreas do saber tais como a sociologia, filosofia, psicologia, dentre outros e em específico para a pedagogia, pois, é neste campo do saber que estão centradas todas as apostas para um “saber”, “saber ser” e “saber fazer”. E também por ser um campo do conhecimento onde há cem por cento de possibilidade do profissional se relacionar com indivíduos que ainda estão em formação de personalidade, de pensamentos, dos vínculos afetivos, emocionais e sociais.

Dessa forma, as teorias sobre a importância do movimento do corpo na infância persistem até hoje, pois oferecem um embasamento teórico de fundamental relevância para reflexão das práticas pedagógicas, tendo em vista que favorecem o

desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, sociais e para ultrapassar a imagem da divisão sobre o corpo e mente ainda atrelada nos métodos pedagógicos tradicionais.

Diante do exposto acima, defini como objetivo central desta pesquisa: analisar as atividades psicomotoras e lúdicas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil no cotidiano da sala de aula. A partir do objetivo geral, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as atividades psicomotoras e lúdicas desenvolvidas pelos professores no ambiente da sala de aula;
- Identificar as atividades lúdicas e psicomotoras promovidas pelas docentes na Educação Infantil para seus educandos;
- Verificar qual a concepção das professoras sobre o movimento corporal, conforme previsto no RCNEI para Educação Infantil;
- Comparar as ações dos professores com suas concepções acerca do proposto no RCNEI.

Para responder às questões norteadoras e outras questões propostas por esta pesquisa, utilizei alguns procedimentos metodológicos tais como: observações e a aplicação de um questionário. Passo a seguir, os passos que foram seguidos para o processo de coleta de dados.

A princípio procurei um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) da rede pública no município de João Pessoa. A instituição de Educação Infantil está situada num bairro periférico, de moradores de baixo poder aquisitivo. Apresentei para direção meu projeto de pesquisa e consegui junto a ela o espaço para tal realização. Fui orientada pela diretora da escola a requerer autorização junto à prefeitura municipal de João Pessoa. Feito isto, já de posse do documento, passei a observar o trabalho dos professores no cotidiano da sala de aula. A instituição aqui observada atende a 102 crianças com faixa etária de 1 a 3 anos de idade, as quais ficam divididas em 4 salas de aula, onde são identificadas da seguinte maneira: 1ª sala, creche I, crianças de 1 a 2 anos de idade); 2ª sala, creche II, crianças de 2 a 3 anos de idade; 3ª sala, creche III, crianças de 3 anos de idade; 4ª sala, creche IV, crianças de 3 anos de idade. Respectivamente, as professoras serão identificadas como: G1; G2; G3; G4. Assim, planejei observá-las durante três dias consecutivos cada uma no turno da manhã das

07:00h às 12:00h, totalizando assim 12 dias de observações, englobando o mês de Setembro e Outubro de 2013, ocasião em que procedi, paralelamente, a aplicação do questionário às professoras envolvidas nesse processo. Dessa forma, como princípio orientador, para minha participação no campo investigado e com os sujeitos envolvidos na pesquisa, foi respeitado o espaço, a autonomia e a liberdade de expressão dos indivíduos em questão. Foi dado ao entrevistado o direito de participar ou não da pesquisa, bem como responder ou não o questionário proposto, assim como, saber a finalidade do mesmo e, se quiser, poder ter acesso aos dados ou resultados da pesquisa.

Como procedimento metodológico, a referida pesquisa foi do tipo descritiva, pois segundo Cervo; Berviam (2002) a pesquisa descritiva observa, analisa, registra e classifica os fatos e fenômenos colhidos da realidade sem a interferência do pesquisador. Sendo assim, fui a campo observar as ações dos sujeitos pesquisados sem interferir na realidade. Quanto à forma de abordagem, destaco a investigação qualitativa. Levando em consideração os pontos importantes para esta técnica, os autores Bogdan; Biklen (2004, p.49), esclarecem que “A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números, mas na busca de conhecimento, os investigadores procuram analisar os dados em toda a sua riqueza”. De fato, busquei colher as informações pertinentes para conhecer e analisar as práticas educativas dos professores envolvidos no contexto educacional creche.

Para tanto, a primeira etapa compreendeu a minha observação sistemática no local da ocorrência dos fatos. O segundo instrumento de coleta de dados contemplou o questionário, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 86), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Esta forma de abordagem contribui para o pesquisador nortear o entendimento e interpretação do fenômeno investigado na manifestação de suas ações e opiniões. Para isso, o questionário contou com questões abertas e fechadas. As perguntas abertas o pesquisado respondeu com suas próprias palavras, devendo o pesquisador preparar cuidadosamente as perguntas para melhor compreensão do entrevistado. As perguntas fechadas constaram de alternativas que buscaram respostas mais objetivas do tipo: sim ou não.

2 CRIANÇA: algumas considerações sobre o seu conceito

Quando o assunto é criança logo pensa em um ser frágil, dependente, pensa-se em lágrimas, em emoção, um ser de sorriso cativante e peculiar. Nada mais distante de uma alma delicada e inocência verdadeira. Segundo a teologia “aquele que não se fizer como criança, jamais entrará no reino de Deus” (MATEUS 18:3). De acordo com o ideário religioso, Jesus deu particular atenção às crianças porque queria que os seus dessem uma atenção prioritária aos desprotegidos. Os estudiosos dos temas envolvendo criança ainda não chegaram a um consenso à respeito do seu conceito, mas apontaram características universais do que é ser criança de acordo com cada época e em cada lugar. O que encontramos no seu percurso histórico é a criança sendo vista sob diversos prismas: primeiro, como um ser puro, bom e perfeito, precisando ser preparado para a sociedade por meio de processos pedagógicos; segundo, como um ser passivo que pode se desenvolver através das atividades propostas pelas instituições criadas para tal fim; e terceiro, como um ser que faz parte de um projeto construído em conjunto: criança – adulto – cultura, pois essa concepção reconhece que a criança tem um poder de imaginação, fantasia e criação que o adulto não possui. O RCNEI reforça a peculiaridade das crianças afirmando que “As crianças possuem uma natureza, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito diferente” (1998, p. 21).

Pode ter sido que, por se apropriarem das características universais de dependência e fraqueza, as crianças nos meados do século XIX, eram vistas nas Instituições educacionais como compromisso de fazer caridade, no sentido de cuidar, de suprir as necessidades de alimentação, de carinho, de cuidados higiênicos, e as necessidades de moradia. Eram seres humanos dignos de pena e não de direitos. O RCNEI faz algumas considerações sobre essa perspectiva de Educação:

O atendimento institucional à criança pequena no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte destas instituições, nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. [...] o que significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carência das crianças e de suas famílias. (VOL. 1, p. 17)

Percebe-se que estas instituições surgiram mais como função assistencialista, do que educacional. Acerca dessa questão, Schiavon (1996, p. 4), declara que: [...] “Essa função da pré – escola (compensatória) ganhou estratégias e diretrizes mais delineadas após a II Guerra Mundial, fundamentando-se no desenvolvimento infantil e na psicanálise”.

Mas, esse quadro começaria a mudar, mesmo que em passinhos lentos, rumo ao despertar das pessoas ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, a partir do momento em que a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 227 pela primeira vez faz referência à criança, afirmando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, o pensamento das pessoas evoluiu no sentido de perceber a criança como sujeito que lhe falta tudo, para um indivíduo que pensa e que tem sentimento, desvelando assim, uma concepção de educação, pautadas no desenvolvimento da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

De acordo com Kramer (1996), Moreira e Silva (2000), a Educação Infantil no Brasil iniciou-se a partir 1875, quando foi criado o primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro e, após dois anos, em São Paulo. E tinha como finalidade atender as crianças da elite, com propostas pedagógicas influenciadas em Froebel. Como prova disto, Kuhlmann Jr. afirma:

O setor privado da educação pré – escola, voltado para as elites, com os jardins - de – infância, de orientação frobeliana, teve como principal expoente, no Rio de Janeiro, o do colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor publico, o jardim – de – infância anexo à escola normal Caetano Campos, de 1896, atendia aos filhos da burguesia paulistana. (1998, p. 83)

Com estas posições sociais diferentes, as creches se expandiram e se instalaram anteriormente ao jardim – de – infância. Entretanto, esta instituição cria novas relações

para os filhos de trabalhadores, proporcionando condições para a dispersão da formação infantil, como para a própria condição da família trabalhadora. Com o crescimento da indústria e da imigração na metade do século XX no Brasil, as mulheres conquistam seu lugar no mercado de trabalho, o que promove um aumento das instituições do jardim de infância. Com isto, a Educação Infantil teve uma visão assistencialista compensatória, em que imperava os conceitos como marginalização, carência cultural e educação reparatória, sem que houvesse uma avaliação mais profunda sobre os problemas sociais, com isto a educação infantil passa a ser importante nas decisões políticas. Inicia – se a partir daí, uma educação infantil destinada a crianças carentes, concebendo a criança pobre um ser capaz de aprender.

O grande avanço para a Educação Infantil inicia com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – na seção II, determina:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré – escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Com a publicação da LDB (1996) inicia-se então, uma reflexão em torno de propostas pedagógicas para a Educação Infantil no Brasil tendo como base o Relatório da Unesco através da iniciativa do MEC. A partir daí, concebe-se a criança como um sujeito social e histórico e as instituições de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação dos pequeninos de zero a cinco anos, possibilitando a integração entre os variados aspectos de desenvolvimento humano. Sendo assim, as instituições que se dispuserem a trabalhar com a Educação Infantil, segundo as autoras Nista-Piccolo; Wel Moreira (2012, p.18), precisam ter a clareza de que:

- Abordagem pedagógica que no passado norteavam as práticas docentes, por exemplo, o pensamento de professores de que os alunos chegam à escola sem nenhum conhecimento, atualmente não são mais aceitas;
- Antes de propor atividades, é importante que os professores identifiquem os diferentes perfis de capacidade das crianças no contexto da sala de aula;

- Não devem ficar condicionadas a pensar apenas nas linguagens da fala e da escrita, mas dar importância às outras possibilidades, como o movimento, a brincadeira, o desenho, a dramatização, a música, o gesto, a dança;
- As propostas a serem oferecidas devem visar objetivos de formação integral das crianças e fortalecer as inter-relações pessoais entre elas;
- O ambiente vivido no dia a dia da criança deve propiciar um diálogo com as múltiplas linguagens, promovendo sempre novas experiências com a Educação Física, as Artes Plásticas e Gráficas, a Dança, a Música, o Teatro, a Poesia e a Literatura, além da Fotografia e do Cinema, aproximando a criança de suas possibilidades de criação.

Contudo, estas questões precisam ser mais discutidas para que as teorias que fundamentam o desenvolvimento das crianças pautados nestas perspectivas sejam incorporadas e refletidas pelos professores da Educação Infantil, para que eles estejam sempre fazendo a sua formação continuada.

Um outro documento que representa um grande avanço na educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), pois ele procura apontar saídas para o contexto educacional infantil para superar tanto o lado da tradição assistencialista das creches como das pré-escolas. O RCNEI é produto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e vários profissionais que trabalham com as crianças, contribuindo com vários conhecimentos oriundos de longas experiências práticas dos mesmos. O Referencial foi um projeto que teve a finalidade de servir como eixo norteador para os profissionais da Educação Infantil. Neste documento os objetivos e os conceitos de criança, cuidar, educar e brincar foram baseados na proposta da LDB 9394/96. Estes conceitos enfatizam o desenvolvimento da criança visando uma imagem positiva, descobrindo e conhecendo gradativamente o próprio corpo e construindo sua dependência e confiança das capacidades e limitações.

O RCNEI foi organizado a partir das sugestões pedagógicas de Frederico Froebel, Maria Montessori, Decloly e Celestin Freneit, estes teóricos proporcionaram informações relevantes para o desenvolvimento e uma macro e real visão da Educação Infantil.

O RCNEI valoriza a socialização, influenciando orientações curriculares com base no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, procurando embasar

um aspecto construtivista, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Assim, o Referencial está dividido em três volumes, quais sejam:

Volume 1: Introdução. Onde introduz as características gerais do RCNEI, descreve os conceitos de criança, educar, cuidar, brincar, o perfil do professor de educação infantil, os objetivos gerais para a educação infantil, ainda oferece propostas para organizar e planejar projetos educativos respeitando as diferenças sócio cultural e econômicas.

Volume 2: Formação pessoal e social. O principal objetivo deste volume é permitir e subsidiar a criança a se expressar, a explorar o meio em que está inserido em consonância com suas capacidades, suas experiências anteriores, em seguida descreve a aprendizagem através da imitação, do brincar, da oposição, da linguagem e da apropriação da imagem corporal.

Volume 3: conhecimento de mundo. Este volume apresenta a área do conhecimento e a construção das diferentes linguagens com: o movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. É a sugestão de algumas brincadeiras tais como: as cantigas, brincadeiras da cadeira, quebra-cabeça, dominós, jogos de encaixe e jogos de cartas. Dessa forma, pensamos que a finalidade da prática pedagógica seja para proporcionar o educando a total liberdade de se expressar no meio social e natural, sempre respeitando suas capacidades e levando em consideração seus conhecimentos e experiências adquiridos no seu cotidiano familiar, social e escolar. Sendo assim, foi a partir deste volume que me embasei para construção da minha proposta de pesquisa. Foram as diferentes formas de linguagem em específico “o movimento” que despertou, e me forneceu subsídios para levantar hipóteses e construir com um trabalho prazeroso e, principalmente, uma ação que me deixará marcada para o resto da minha vida. Espero que esta experiência sirva de lição para que, enquanto futura professora possa desenvolver um trabalho com responsabilidade, competência e habilidade em conjunto com meus alunos.

2.2 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As teorias sobre o desenvolvimento infantil é vista como um processo que estuda o movimento dos corpos e suas relações com as forças que o produzem. Pois as crianças não são seres passivos e meros receptores de instruções do que está em sua

volta. Para tanto, teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constroí com trocas estabelecidas entre o indivíduo e o meio no qual ele está inserido.

Sendo assim, serão abordadas algumas das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, acerca de suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. Sua atenção exclusiva era descobrir como se organizava o conhecimento. A teoria piagetiana declara que conhecer, significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação realizada sobre o tal objeto. Semelhante processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios:

Estágio sensório-motor (0 – 2 anos): esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

Estágio das operações concretas: este estágio costuma dividi-se em dois. O primeiro (*pré-operatória*) se estende, aproximadamente, entre 2 e 7 anos. Nesta fase envolve praticamente a aquisição inicial da linguagem e as manifestações do pensamento intuitivo. A linguagem como modo de exibição da realidade revela-se pelo jogo simbólico ou brincadeiras do faz – de – conta, da imitação, do desenho, da fala e da imagem mental. O segundo estágio (*operatório-concreta*) dos 7 aos 12 anos, o indivíduo já raciocina, demonstra capacidade de explorar um caminho cognitivo, já consegue aplicar regras lógicas na resolução de problema. Sua inteligência coordena sua capacidade de classificar, seriar, multiplicar e de lidar com ideia de números, desde que apoiada no concreto.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal.

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. *O nível de desenvolvimento real* refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o *nível de desenvolvimento potencial* diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky.

Henri Wallon (1879-1962), médico francês, desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança mas também suas emoções para dentro da sala de aula, fundamentou suas idéias em quatro elementos que se entrelaçam o tempo todo para o pleno desenvolvimento da criança: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Na óptica Walloniana os estágios são o seguinte:

Estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Dizemos então que ela já adquiriu a capacidade de

simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação a qual estamos nos referindo.

Personalismo (3 aos 6 anos, aproximadamente): nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.

Estágio categorial (seis anos): a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

As concepções teóricas acerca do desenvolvimento infantil direcionadas à educação escolar é um recurso necessário para que o professor possa identificar, nas crianças, comportamentos que algumas vezes são confundidos e ligados às questões de disciplina, de desinteresse pelas atividades escolares, mas que na verdade podem se dar pelo fato do processo de evolução e adaptação do ambiente no qual a criança está inserida. Cada fase de desenvolvimento é diferente, pois a criança age, sente e pensa de acordo com sua fase peculiar de crescimento.

Para tanto, é de suma necessidade que o educador da pequena infância tenha conhecimento sobre a psicomotricidade e o desenvolvimento infantil para oferecer às crianças meios favoráveis ao seu crescimento nos diversos aspectos, tais como: a afetividade, a cognição, a emoção e o movimento, a fim de mediar a construção de conhecimentos em diferentes linguagens oral, corporal e musical. E, aliado a isto, possibilitando a criança o desenvolvimento de suas habilidades de expressão e comunicação.

3 O MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções teóricas

O movimento do corpo tem na teoria walloniana, um papel importante na organização humana. Para Le Camus (1986), a qualidade do pensamento walloniano se mostra na afirmação “o movimento é antes de tudo, a única expressão e o primeiro movimento do psiquismo” (WALLON apud LE CAMUS, 1986, p. 22). Segundo o autor, Wallon argumenta que o movimento é fundamental na estruturação do psiquismo,¹ uma vez que o movimento intencional é expressão precedente das relações humanas. De acordo com Dantas (1992):

Motricidade é a base central da teoria Walloniana. As outras extensões são abordadas porque Wallon não separa a expressão motora do conjunto do funcionamento do indivíduo. Dessa forma, na psicogênese da motricidade, o termo motor é sempre sinônimo de psicomotor.

A análise genética Walloniana mostra que o movimento humano influi primeiro sobre o meio social e age sobre o meio físico, conciliado pelo social nas extensões interpessoal e cultural. Por esse motivo, justifica a afirmação Walloniana de que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor (p. 46).

Dessa forma, é interessante enfatizar que a criança explora o movimento com muita frequência e simplicidade, sendo compreendido de forma mais marcante, diante de impulsos externos ela reage com expressões e atitudes corporais. O movimento do corpo humano na perspectiva walloniana desempenha papel central no desenvolvimento humano e na aprendizagem da criança.

Logo, para quebrar com o silêncio e a imobilidade do corpo das crianças, posto pelas metodologias tradicionais, cabe à escola oferecer espaços e atividade convenientes para o acolhimento das demandas dos educados numa perspectiva de totalidade humana, sem separar o corpo da mente.

Siebert (1995), argumenta que o tipo de situação onde se separa o corpo e a mente, é por causa de uma educação severa, configurada na escola medieval, de incentivo religiosa católica. Nessa época, o corpo violentado, domado através da dor, “era o meio mais rápido e eficaz para formação do intelecto”. A família e a escola utilizaram a mesma estratégia para conseguir uma disciplina desejável. De acordo com

¹ Psiquismo é o conjunto de estruturas e fenômenos psicológicos que, formando um todo unitário, constituem a vida mental de um indivíduo; psique.

Foucault (1995), o corpo passou a ser usado e encarado como a melhor forma de retirar tudo de ruim que o indivíduo possuísse.

As qualidades necessárias que a escola anunciava e algumas ainda dar seguimentos para o crescimento cognitivo da criança, foram e ainda são feitas num conjunto de normas e valores diferentes da valorização do movimento corporal. Grande parte dos professores sujeita a criança a um estado de estabilidade, sem nenhuma expressão corporal no decorrer das aulas. Para Asmann (1994, p. 112), nesta concepção somente o cérebro deve estar em funcionamento, como se o corpo fosse virtual, não sendo considerado como instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Freire (1988), declara isto da seguinte maneira:

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível (e não é) que uma pessoa, aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula de forma súbita e violenta. (p. 12).

Dessa forma, é necessário que a educação escolar reconheça e pratique uma educação a partir da corporeidade que emerge a motricidade.

Assim, esta concepção walloniana de tratar o movimento humano globalmente, também as autoras Nista-Piccolo e Wey Moreira (2012), entendem “como instrumento de ação e reação”, ou seja, a ação representa os movimentos corporais da criança agindo em relação ao seu meio físico, natural e mental. As autoras ainda reforçam as teorias de Wallon acerca de se trabalhar o movimento humano em sua totalidade, citando Vannier e Gallahue (1978), que:

Também ressaltam a importância de se ter, em programas de Educação Infantil, atividades que sejam desafiantes à capacidade motora da criança, que proporcionem sensações diferenciadas do seu dia a dia e que façam abundante uso dos grandes músculos, pois, dessa forma, colaboram com o desenvolvimento da criança na sua totalidade, dando-lhe maior segurança em seus movimentos e propiciando maior controle corporal. (p. 34 – 35)

Assim, esses movimentos materializam-se aos comportamentos humanos, formando-se numa cultura corporal, com diferentes formas de linguagem que foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc.

Para De Marco (1995), o movimento humano, constitui-se em objeto de estudo de diferentes disciplinas ou ciências. A medicina visa preservar e restituir o movimento saudável do indivíduo. A psicologia tem a finalidade de estudar os processos psíquicos superiores, logo, o movimento tem uma relação com as realidades individuais e com os padrões predeterminados pelas diferentes sociedades.

É necessário que a criança tenha o desejo e possua uma organização mental para agir no meio ambiente. O movimento é a primeira característica entre diferenciar a psicomotricidade das outras disciplinas escolares.

O autor ainda enfatiza que a educação pelo movimento que vem sendo discutida na atualidade não como único objetivo o desenvolvimento das habilidades e capacidades física, ela tem como foco enquanto componente curricular educar a criança para a vida, desenvolvendo habilidades necessárias para inserir esta criança nos diferentes ambientes da sociedade. Assim, educar pelo movimento tem que ir mais além do que movimentar-se, tem que ter caráter interdisciplinar, e sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem global da criança.

De Marco (1995), ainda afirma que a educação motora é a educação dos sentidos. Pois assim como o cérebro pode ser educado, a visão, a audição, o tato e o paladar também podem tanto quanto o pensamento. Nista – Piccolo (1993, p. 62), completa essa observação ao resaltar que:

Os movimentos exploratórios que contribuem para o desenvolvimento da força, da agilidade, da flexibilidade precisam ser usados. As acrobacias que proporcionam um auto conhecimento, os movimentos ritmados e as habilidades de percepção visual, auditiva e corporal são movimentos fundamentais. Considerando a importância que o movimento tem no avanço do desenvolvimento de uma criança, há uma necessidade de definir o que se pretende atingir com as atividades propostas e as estratégias a serem utilizadas como ponto central de maior cuidado na organização de um programa de Educação Infantil. Traçar metas e traçar caminhos para atingi-las facilita o trabalho permitindo que se conheça melhor o desenvolvimento dos educandos. Contudo todo planejamento deve ser flexível, com possibilidade de mudanças que aponte adequa-se ao nível, ao interesse e as expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem.

Certamente, que as atividades relacionadas apenas ao desenvolvimento do corpo, não pode deixar de fora o pensamento e as emoções, ou seja, o professor ao trabalhar os conteúdos da Educação Infantil, os mesmos sejam organizados para estar coerente com

o objetivo de promover o desenvolvimento da expressão corporal e mental da criança em sua totalidade.

3.1 O LÚDICO: atividade fundamental na Educação Infantil

Com a elaboração de novas leis e diretrizes, com a evolução do pensamento humano, da sociedade, teorias formuladas e propostas políticas pedagógicas fundamentadas para a Educação Infantil, emergiu assim, uma preocupação em priorizar as necessidades das crianças, concebendo, então, o lúdico, assunto discutido por vários pensadores, filósofos, teóricos e estudiosos envolvidos com a Educação Infantil. Piaget (1978), já afirmava que: “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensáveis à prática educativa” (p. 42). As atividades lúdicas possibilitam as crianças vivenciar experiências corporais ao manusear os objetos, proporciona seu desenvolvimento cognitivo possibilitando que elas resolvam seus conflitos e soluções de problemas mediante atividades propostas.

Entendemos como lúdico brinquedos, brincadeiras e jogos, que tem um enorme incentivo no desenvolvimento global da criança. De acordo com Kshimoto (1991, p. 37) “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção dos conhecimentos por contar com a motivação interna, típica da ludicidade”. Assim o jogo parece ser um princípio para educar os movimentos corporais da criança. Freire (2002, p. 10) já nos alertava que a procura pelo jogo é tão grande como a procura pela comida, e, dessa forma, ele deve constituir, como alimento, uma necessidade básica. Lembra ainda o autor que o tempo de brincar nunca passa e cria uma metáfora interessante.

No começo de nossa vida o jogo nos guiava como uma divindade: absoluto, mas pouco percebido. Nem sabíamos que jogávamos. Por pouco não nos esquecíamos de voltar ao mundo real e ficávamos à mercê do Senhor do Jogo para sempre. Nem sei como lhe escapamos. Depois, veio o amadurecimento e o jogo acalmou-se, ficou um tanto morno, meio esquecido, porém, sempre à espreita. E agora, nessa última fase da vida, volta a ser arrebatador, como se não houvesse mais motivos disponíveis para se esquivar de jogar ou de ser jogado.

A utilização do jogo como ferramenta para a ação educativa oferece à criança uma forma de aprender diferente e sem cansaço.

O lúdico condiciona a criança a exercer sua capacidade de inventar. O RCNEI relata a importância do brincar para as crianças:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (1998, p. 27).

Percebe-se que a brincadeira faz parte da linguagem da criança, através do brincar elas se expressam e veem o mundo de forma peculiar. Ao observarmos uma criança brincando é possível interpretar suas expressões faciais e corporais, suas emoções. Esses três elementos são ferramentas fundamentais para o professor perceber seu aluno, pois é através do manuseio do brinquedo, na participação nos jogos que a criança expressa muitas vezes sua raiva, seus desejos, suas angústias e suas experiências de vida familiar mal vivida. Dessa forma, ver uma criança brincar, é o momento único que deve ser observado com muita atenção. Assim, Diva Maranhão (2004), argumenta que:

Brincar é coisa séria. Após essa explanação, verificamos que brincar, com nossas crianças é muito mais sério do que imaginamos! Precisamos respeitar e garantir as nossas crianças o direito de brincar, de vivenciar o seu próprio desenvolvimento. O que para nós pode ser algo sem a menor importância, no imaginário de uma criança pode ser a ponte de que ela necessita para entender o mundo que a cerca. (p. 10 – 11)

Dai, é que se faz necessário o professor que trabalhe com a educação infantil, tenha a plena consciência de desenvolver um trabalho interessante, de qualidade, pautado na competência e habilidades pedagógicas para com isso os resultados de seu trabalho contemplem o desenvolvimento psicomotor e intelectual de seu aluno. De acordo com Horn (2007: p.60) “a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através da ludicidade”. Com isso, a escola deve ser um espaço de interação e trocas de conhecimentos, e não como controlador de imaginação.

Ludicidade, jogo, corporeidade, motricidade, mais do que concepções, mais do que começo para a construção de atitudes de autonomia, cooperação, participação e outras, colocam-se como elementos centrais para a prática educativa de professores na fase da criança participante da Educação Infantil.

3.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreendermos melhor a formação dos discentes para vida profissional é importante sabermos o que o currículo oferece para o pedagogo em formação.

O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, Campus I, foi criado pela Lei Estadual Nº 341 de 01.09.49, autorizado pelo decreto Nº 30.909 vinculado inicialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1976 passou a ser denominada Faculdade de Educação. Após sua extinção, em 1976, passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e, desde abril de 1979, acha-se vinculado ao Centro de Educação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPB tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação profissional na área de serviços e apoio e em outras áreas nas quais sejam previsto conhecimentos pedagógicos. O curso de Pedagogia se reveste de disciplinas teóricas e práticas. As disciplinas teóricas são aquelas que oferecem aos estudantes embasamentos filosófico, psicológicos e sociológicos. As disciplinas teóricas-práticas são aquelas que oferecem condições para exercer a prática da profissão docente. Assim, o curso tem como eixo central a vinculação da teoria com a prática na coordenação do saber fazer, onde a pesquisa e a prática pedagógica compõem-se de elementos transmissores e integradores de outros componentes curriculares, tais como a disciplina de Estágio I, II, III, IV, que tem no seu programa atividades de observação, orientação, compreensão e intervenção do estudante estagiário nas instituições educacionais de forma direta e ativa.

Em suma, o curso de graduação que se dedica a preparar o profissional da educação para sua entrada no magistério é reconhecido por curso de formação inicial.

No que concerne à educação continuada no Brasil, a modalidade é cada vez mais intensa por força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pela LDB. A educação continuada de professores assenta-se na concepção de educação que se realiza ao longo da vida. Essa concepção introduz o sentido da LDB e é determinada em seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais”. O artigo 67, inciso II, prevê: “Os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

MEC (2002) estabelece que:

A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.
(p. 30)

Dessa forma, o curso de formação de professores deve proporcionar o professor da educação básica a competência de dominar os conteúdos exclusivos e transmiti-los aos alunos assegurando que estes aprendam.

E, é nessas perspectivas que o trabalho direto com crianças pequenas precisa que o professor tenha competência e habilidade diversas na concretização da sua prática docente. Essa possibilidade exige uma formação constante e extensa do profissional que ao ensinar também aprende e reflete efetivamente sobre a sua prática, dialoga com todos envolvidos no processo a procura de informações e soluções pertinentes para o seu trabalho.

Para Zabala (1998, p. 13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Inferimos que essa competência é o pilar de uma formação mediante o conhecimento, a experiência e a investigação. Assim, uma prática docente voltada para educação infantil, deve envolver uma pedagogia que respeite a criança e sua diferença para que ela encontre sua própria identidade como ser humano através do respeito às características de cada um, considerando os pequeninos como eles são sem sujeitá-los a modelos pré-estabelecido de infância.

Sendo assim, para que a concretização de uma prática pedagógica seja eficiente e eficaz, é indispensável que o professor tenha a clareza sobre o seu fazer docente com base em fundamentos teóricos que ajudará a organizar o seu trabalho na sala de aula. A esse respeito Zabala (1998, p. 16), faz a seguinte afirmação “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”. Compreende-se, então, que toda prática é também teórica, ambas são inseparáveis, e são

um norte do trabalho pedagógico com intencionalidade para atingir os objetivos e as finalidades propostas. Nesta mesma linha de pensamentos Freire adverte: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-bla-blá e a prática, ativismo” (1996, p.22).

A reflexão na ação é a ferramenta mais adequada para a aprendizagem do professor, ou seja, é através do que aprende, do que recebe, do que ouve, do que vê, e do que oferece, que o docente se autorregula e vai construindo novos conceitos teóricos, tornando-se um profissional reflexivo aos desafios que a prática determina.

Desse modo, sendo a prática docente a concretização das atividades que dá subsídio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil, é indispensável destacar a formação desse profissional que apresente, no exercício da sua profissão, uma ação na sala de aula que leve em consideração os objetivos e necessidades dessa modalidade de ensino, mostrando através de suas atitudes, o que segundo Freire (1996), é uma prática humanizadora, que visa o sujeito histórico e social que contribuirá para uma atuação mais adequada, mais amorosa e respeitosa.

Diante disso, entendo que a educação infantil é de grande relevância para o desenvolvimento das crianças, possibilitando condições para as aprendizagens que acontecem nas brincadeiras e nas atividades pedagógicas propostas. Para isso, o docente desempenha uma função primordial, que é a de identificar e considerar as particularidades e qualidades da educação infantil, suas concepções e práticas.

4 DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Este tópico refere-se ao resultado obtido na pesquisa de campo, onde foi utilizado para este fim dois instrumentos de coleta de dados: a observação no turno da manhã, em quatro salas de aula, onde foram observadas as atividades psicomotoras e lúdicas desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil e, respectivamente, a aplicação de um questionário destinado aos docentes envolvidos nesse processo. Sendo assim, como forma de organização apresento e analiso o registro das atividades observadas na sala de aula em forma de quadro, assim como irei demonstrar e discutir os dados coletados do questionário aplicado com as professoras. Os envolvidos nesta pesquisa serão identificados da seguinte maneira: 1ª sala, creche I, crianças de 1 a 2 anos de idade; 2ª sala, creche II, crianças de 3 anos de idade; 3ª sala, creche III, crianças de 3 anos de idade; 4ª sala, creche IV, crianças de 3 anos de idade. Respectivamente as professoras serão identificadas como: G1; G2; G3; G4.

É importante frisar que, no decorrer destes registros vamos perceber nos quatro primeiros quadros abaixo que, esta instituição tem uma rotina sequencial padrão para todas as salas de aula. Sequência esta, sugerida pela direção da instituição observada como forma de organizar o tempo. E também podemos observar participações importantes no processo ensino aprendizagem das crianças através da monitora (auxiliar de creche)². Contudo, o foco da análise será especificamente o momento destinado às atividades livres, ou seja, as atividades psicomotoras e lúdicas.

O Quadro 1 apresenta o que foi observado na 1.ª sala, denominada de Creche I, com 24 alunos na faixa etária de 1 a 2 anos de idade, onde 10 são do gênero masculino e 14 do gênero feminino. As informações foram colhidas em três dias consecutivos de observações.

² Em pesquisa via internet não encontrei nenhuma Lei, parecer, artigo que fizesse referência as atribuições e qualificações para estes profissionais atuarem na educação infantil. Porém, pesquisei os concursos público já realizados no município de João Pessoa e adjacentes e encontrei as seguintes informações: a qualificação exigida para investidura no cargo é apenas o ensino fundamental completo. As atribuições são varias desde: Efetuar trabalhos de atenção aos alunos na faixa etária de zero a seis anos, auxiliando o professor no que lhe for solicitado; auxiliar na preparação de material pedagógico; efetuar a limpeza e a higienização dos alunos, proporcionando-lhes banho, lavagem e assemelhados; manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais que a função exige; acompanhar a necessidade de suprimentos utilizados nas atividades; zelar pela higiene e limpeza do ambiente da sala de aula e das dependências sob sua guarda, e muitas outras atribuições que estão Disponível em < pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-santa-rita-pb-387 -> acesso 20/02/2014

QUADRO1. Creche I

DIAS DE OBSERVAÇÃO	ATIVIDADES DE ROTINA	ATIVIDADES PSICOMOTORA/LUDICAS
1º dia 23/09/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – sala de aula – atividades livres – banho – almoço – repouso.	Brincadeiras (passar túnel; engatinhar; arrastar; pular cavalinho e jogar rolo).
2º dia 24/09/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – almoço - repouso.	Música (ombro, cabeça, joelho pé) Distribuição de brinquedos Historinhas (os animais).
3º dia 25/09/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – almoço – descanso.	Distribuição de brinquedos (bonecas; carrinhos e ursinhos)

Fonte: Registro da pesquisadora

É importante frisar que neste primeiro dia de observação, quem conduziu a aula foi a monitora, pois a professora teve que se ausentar. O primeiro momento foi o acolhimento onde as crianças ficaram sentadas nas cadeiras aguardando até o momento do café da manhã. Qualquer tentativa das crianças se movimentarem neste intervalo de tempo, sofria a intervenção da monitora, pois a mesma argumentou que tem medo das crianças se machucarem. Terminado este momento, as crianças foram para a sala de vídeo, pois as agentes de limpeza iriam lavar a sala de aula. Enquanto isso, as crianças ficaram confinadas, sentadas nos colchonetes assistindo filme infantil. De volta à sala de aula chegou o momento reservado às atividades livres. A atividade mediada pela monitora foi a brincadeira de passar as crianças pelo túnel onde elas tinham que engatinhar e se arrastar; pular cavalinho; jogar o rolo de um grupo para o outro. Esta atividade foi relevante porque explorou os movimentos corporais das crianças como conteúdo sugerido pelo RCNEI para os alunos dessa faixa etária onde enfatiza que “as ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados á coordenação do movimento e ao equilíbrio” tais como: “possibilidade constante de arrastar-se,

engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc.” (v. 3, p. 35), contribuindo, assim, para o desenvolvimento motor das crianças.

No dia seguinte, a monitora iniciou uma música e logo passou para outra, dizendo que não sabia do restante da canção. Percebi que as crianças ficaram um pouco confusas e paradas olhando para a monitora. Esta reação das crianças traduz o que o autor De Marco (1995) afirma ser uma educação dos sentidos onde, a música neste momento deveria ter a finalidade de trabalhar a percepção auditiva, pois é nessa idade de 1 a 2 anos que as crianças estão em fase de desenvolvimento de conceitos e que, segundo Vygotsky, os conceitos não são estáticos, ou seja, a criança ao ficar parada, ela está na expectativa de que alguma coisa vai acontecer, a confusão mental se dá porque ela esperava que a música lhe desse algum significado para e sua formação resultando de uma práxis. E para completar, segundo o RCNEI (p. 51) “o que caracteriza a produção musical das crianças neste estágio é a exploração do som e suas qualidades – que e altura, duração, intensidade e timbre, [...]”. Por isso é importante que o professor ou auxiliar, ao iniciar uma atividade musical leve em consideração o significado e o sentido que as palavras têm para o educando, já que sem esse cuidado o professor acaba não se comunicando efetivamente e, conseqüentemente, afetivamente com a criança.

Já no comando das atividades, a professora reuniu as crianças sentadas no chão para contar historinhas e iniciou a atividade com uma conversa e, em seguida, mostrou as figuras para as crianças perguntado “que animal é este?”, as crianças responderam: “cachorrinho”! depois começou a leitura. Porém, as historinhas eram contadas sem entusiasmo, sem imaginação, sem dramatização, sem representação o que logo demonstrou a falta de interesse das crianças com algumas ações corporais como levantar, deitar no chão, conversar com outros colegas e até mesmo procurar sua cadeira para sentar-se. Dessa forma, a autora Abramovich (1997), resalta que: “quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito”. Por que, segundo ela: “O ouvir historias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo [...]”. (p. 19, 23). E da forma como foi conduzida a leitura provocou nas crianças outros estímulos como os citados acima. Assim, pensemos que a criança, nesse tempo, passa do comportamento reflexo, que supõe um completo descuido entre o eu e o mundo, a uma organização intencional e coerente de suas atuações puramente práticas, ou seja, sem atividade representativa organizada. Esta capacidade de

representação a criança terá quando atingir o que Piaget designa de aquisição do objeto permanente, com o qual entenderá que os objetos físicos continuam existindo e continuam sendo os mesmos, ainda que mude seu aspecto ou desapareçam total ou parcialmente de sua vista. A questão é simples, basear-se em apresentar e representar, à criança os objetos do seu interesse, ou seja, os animais em questão em forma de figuras ou por imitação.

No terceiro dia, a professora distribuiu brinquedos para as crianças de acordo com o que elas escolhiam, sendo que os mesmos também podiam ficar com brinquedos que trazem de casa. Porém, os brinquedos oferecidos na instituição não ofereciam variedades, eram todos quebrados. Mas, as crianças se mostraram interessadas em brincar e até tentaram consertar os brinquedos procurando as peças que estavam faltando. Talvez esse movimento experimentado pelas crianças seja porque segundo Vigostky (1989), esses brinquedos tem a função de estimular a percepção, as capacidades sensório motor, condutas e comportamentos socialmente significativos nas ações infantis, ou seja, esse tipo de brinquedo, e de situação espontânea vai aos poucos se transformando em movimentos intencionais e se reveste de significados para a criança, visto que são objetos de sua vivência no ambiente familiar e acaba por reproduzir em outros ambientes. E assim conseguem se expressar apesar de não apresentarem nenhum significado para processo de ensino e aprendizagem tais como suscitar na criança pequena o raciocínio lógico ao tentar manipular, montar ou construir um objeto de sua imaginação, supõe-se. A saber, para essa idade (1 a 2 anos), os brinquedos mais indicados com finalidades pedagógicas, de forma lúdica para desenvolver o caráter expressivo do movimento são os de empilhar, encaixar, modelar, construir.

O Quadro 2 apresenta o que foi observado na 2.^a sala, denominada de Creche II, com 24 alunos na faixa etária de 2 a 3 anos de idade, onde 11 são do gênero masculino e 13 do gênero feminino. As informações foram colhidas em três dias consecutivos de observações.

QUADRO 2. Creche II

DIAS DE OBSERVAÇÃO	ATIVIDADES DE ROTINA	ATIVIDADES PSICOMOTORA/LÚDICAS
1º dia 26/09/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – almoço – escovação – descanso.	???????
2º dia 27/09/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividade livre – banho – almoço – escovação – descanso.	Música (eu sou um jacaré....) Brincadeiras (andar de velocípedes e bicicleta)
3º dia 30/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livre – banho – sala de vídeo - almoço – escovação – repouso.	Pintura de uma figura geométrica (retângulo)

Fonte: Registro da pesquisadora

No primeiro momento desta sala quem acompanha as crianças é a monitora enquanto que a professora chegou às 09:00h. A mesma distribuiu revistas da “Avon” e da “Hermes” para as crianças folhear, as quais não proporcionavam nenhum interesse por parte das crianças pois elas rasgavam, não aceitavam a revista, outras procuravam a página que tinha produtos infantis e ficavam socializando as figuras uma com as outras. Segundo a monitora, não é permitido entregar livros de historinhas para as crianças porque elas rasgam. Sendo assim, penso que mesmo as revistas em questão não tendo nenhum atrativo para as crianças estas poderiam ser utilizadas para uma atividade de colagem ou incentivar as crianças a fazerem bolinhas e pedir que as crianças separem por tamanho. Pois, partindo destas iniciativas, Vygotsky procurou analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O objeto é provocador de mudanças externas pois amplia possíveis interferências no ambiente. E também poderia estimular as crianças à utilizar de uma diversidade de

movimentos e suscitar algumas habilidades das crianças. Porque para Wallon (1962), na fase sensório-motora (1 a 3 anos aproximadamente) as crianças ainda estão desenvolvendo o olhar, o pegar, o arremessar, o andar, e, em início de desenvolver a inteligência prática e a capacidade de simbolizar que permitirá que, com a interferência do meio as expressões se intensifiquem.

No segundo dia, a professora colocou o CD com músicas infantis “eu sou o jacaré”. As crianças se divertiram bastante a medida que a docente imitava o jacaré e corria atrás delas, os pequeninos ficavam eufóricos e gritavam bastante com a música e pediam para a professora repeti-la. Elas ficaram a vontade, criaram suas próprias coreografias, formaram pares para dançar. Os movimentos eufóricos representadas pelas crianças demonstram que mímicas faciais e gestos são indispensáveis na realização de uma atividade musical. Pois, essa postura proporciona no educando a expressão de sentimentos e facilita sua comunicação e interação com os pares. Dessa forma, não só os movimentos corporais foram explorados como também os movimentos em sua totalidade. Assim, isto se configura como já foi dito anteriormente, sob a concepção walloriana de tratar o movimento humano globalmente. No segundo momento, as crianças foram para o pátio brincar de velocípede e bicicleta. A professora desenhou uma suposta pista de trânsito com sinais e orientou as crianças a andarem na pista, enfatizando a atenção aos sinais de trânsito e como atravessar na faixa de pedestre. Essas ações compõem brincadeiras que englobam aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para pedalar, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, força nas pernas, nos braços e o equilíbrio para seguir as orientações do percurso. A percepção visual estimula a coordenação dos movimentos quando eles têm que andar no brinquedo e ao mesmo tempo seguir os sinais de trânsitos. Contudo as crianças ficaram tão encantadas com os brinquedos que pouco prestavam a atenção no que as professoras orientavam. Esse encantamento é explicado por Vygotsky quando informa que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. Daí explica a falta de atenção das crianças para a orientação da educadora. É importante frisar que estes brinquedos foram emprestados pela comunidade, uma vez que a direção de vez enquanto faz esta articulação entre creche e família, para proporcionar variedades de brincadeiras para as crianças, visto que a instituição não dispõe de tais brinquedos.

Para o terceiro dia, a atividade psicomotora desenvolvida pela professora foi de pintura onde a criança era chamada para pintar um retângulo com pincel e tinta guache vermelha. A docente pegava na mão da criança para orientá-la a pintar corretamente. É por isso que Vigotsky afirma que, aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, nesta idade (2 e 3 anos), a criança conta com assistência da professora, mas com a idade de 4 a 5 anos ela será capaz de fazer a atividade sozinha. Antes disso, as crianças eram questionadas pela docente “você sabe qual é a figura geométrica” “qual a cor que estamos pintando”. Esta indagação é usada como ferramenta pela docente para iniciar a sua atividade constitui também uma ênfase das teses de Vygotsky: ao servirem de mediadores para a atividade exercida no meio, os instrumentos potencializam o corpo e a mente humana. Dessa forma, essas ações envolveram os aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. “[...], por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas”. (RCNEI 1998, p. 35).

O Quadro 3 apresenta o que foi observado na 3.^a sala, denominada de Creche III, com 27 alunos de 3 anos de idade, onde 14 são do gênero masculino e 13 do gênero feminino. As informações foram colhidas em três dias consecutivos de observações.

QUADRO3. Creche III

DIAS DE OBSERVAÇÃO	ATIVIDADES DE ROTINA	ATIVIDADES PSICOMOTORAS/LÚDICAS
1º dia 01/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – sala de vídeo – almoço – escovação – descanso.	??????
2º dia 02/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – sala de vídeo – almoço – escovação – descanso.	Pintura da letrinha U Brincar no parquinho
3º dia 03/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – sala de vídeo – almoço – escovação – descanso.	Brincar no parquinho

Fonte: Registro da pesquisadora

Neste primeiro dia de observação, no primeiro momento as crianças ficavam aos cuidados da monitora, enquanto que a professora só chegava às 09:00h. No decorrer deste período nenhuma atividade foi proporcionada para as crianças, ficando elas condicionadas à imobilidade da sala de aula, cabendo só a interação entre elas e, mesmo assim, ainda são repreendidas pela monitora e, em alguns momentos, impedidas de se deslocarem. O RCNEI (1998), pontua: que esta situação pode levar a criança a perder completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pela contenção dos seus movimentos. A professora chegou e a mesma situação perdurou até a hora do banho onde, daí em diante, não havia mais espaço disponível para as atividades.

No dia seguinte, da mesma forma, a monitora cuidou das crianças e a mesma situação se repetiu até a chegada da professora. A docente iniciou uma atividade de pintura traçando a letrinha u, chamando as crianças uma a uma ela começou incentivando as crianças a fazerem o traçado da letra u com o dedo até conseguir fazer

o caminho correto. Feito isso, ela colocou a cola colorida e pede que a criança faça o percurso da letra com o dedinho. Essa autonomia da criança de já conseguir fazer a atividade praticamente sozinha é explicada, em tese, como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, àquelas capacidades que ela já aprendeu e domina. Dessa forma, a pintura também é um instrumento psicomotor e com isto, as ações envolvendo a coordenação do movimento e ao equilíbrio, segundo o RCNEI (1998, p. 35), “Aperfeiçoa os gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas”. Depois de algum tempo, a diretora interrompeu a atividade, pedindo que a professora levasse as crianças para o pátio para brincar no parquinho. O mesmo só tem três escorregos, não oferecendo assim posturas corporais diferentes. Salientando que este momento só durou apenas quinze minutos, pois logo a monitora chamou os pequeninos para o banho.

No terceiro dia, a monitora deu continuidade à atividade proposta pela professora do dia anterior, na qual as crianças pintaram a letrinha u com cola colorida. Consequente, já com orientação da professora, as crianças foram para o pátio brincar no parquinho, jogar bola, correr, brincar de pega-pega. Neste momento, pude observar a relevância que o jogo tem para as crianças na educação infantil. Mostrando melhor essa interdependência de jogo/esporte, Scaglia (2005), citado por Nista-Piccolo e Wey moreira (2012, p. 77) lembra que: “No brincar de rebater bolas com os pés, pode ser encontrado o esporte futebol e que no futebol encontramos a brincadeira jogo de rebater bolas com os pés”. E por que eleger o jogo como fundamento educativo do movimento expressivo da criança? Freire (2002, p. 10) já nos alertava que “A procura pelo jogo é tão grande como a procura pela comida e, dessa forma, ele deve constituir, como alimento, uma necessidade básica”, assim como correr e brincar de pega-pega.

É de suma importância que os educadores da educação infantil prestem atenção na participação das crianças neste momento de jogar, correr e outros, pois quando ela aprende pela satisfação se torna uma prática eficiente, tendo em vista que as atividades de movimento deveriam, cada vez mais, exercitar o jogo como instrumento de aprendizagem dos pequeninos.

O Quadro 4 apresenta o que foi observado na 4.^a sala, denominada de Creche IV, com 27 alunos de 3 anos de idade, onde 13 são do gênero masculino e 14 do gênero feminino. As informações foram colhidas em 3 dias consecutivos de observação.

QUADRO 4. Creche IV

DIAS DE OBSERVAÇÃO	ATIVIDADES DE ROTINA	ATIVIDADES PSICOMOTORAS/LÚDICAS
1º dia 04/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – sala de vídeo – almoço – escovação – descanso.	Brinquedos (carrinhos, bonecas e ursinhos) Músicas
2º dia 07/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – sala de vídeo – almoço – escovação – descanso.	Brincadeira das cadeiras Brincadeira com parlendas
3º dia 08/10/2013	Acolhimento – café da manhã – sala de vídeo – atividades livres – banho – almoço – escovação – descanso.	Banho de piscina

Fonte: Registro da pesquisadora

Este primeiro momento de atividade foi marcado pela distribuição brinquedos e revistas. Como já foi enfatizado anteriormente, os brinquedos encontram-se em péssimas condições e não há objetos de montar, nem de encaixe, só bonecas e carrinhos. Mesmo assim, algumas crianças mostraram interesse em brincar, se expressando de várias maneiras usando da imaginação e mímicas, fazendo seu repertório de encenação tais como: brincar de mãe e filha, onde era explorado os movimentos corporais e mentais de várias maneiras. Brincavam de apostar corrida com os carrinhos quebrados mas, não desanimavam e continuavam. Em Vygotsky este tipo de brincadeira é característicos nas crianças que já sabem falar, e que, por isso já são capazes de representar passando a criar uma situação imaginária com regra de comportamento

condizente com aquilo que está sendo representado. O exemplo é quando a criança brinca de “mãe e filha” e desempenha um papel de mãe ou filha, a criança busca agir de modo muito próximo a que ela observou e vivenciou no contexto real. E quando a criança quer guiar o carro, é porque ela se imagina nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos. É ainda essa necessidade das crianças de transformar os brinquedos para se satisfazerem está presente na tese de Piaget (1989), mediante processos no qual a maneira da criança assimilar (transformar o meio para que este se adapte as suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Assim, esta fase de um a três anos é marcado por “Outro aspecto da dimensão expressiva do ato motor e o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tanto aqueles ligados ao faz-de-conta quanto os que possuem uma função indicativa, [...]”. (RCNEI, 1998, p. 22).

O segundo dia foi bastante promissor, as crianças se apropriaram de uma diversidade de movimentos através da brincadeira das cadeiras, onde de início, a professora e a monitora fizeram uma simulação para mostrar como era a brincadeira. No início as crianças ficaram um pouco atrapalhadas, mas gradativamente perceberam a forma de brincar. Participar de brincadeiras de roda ou de dança circulares, como a “dança das cadeiras”, favorece o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos ligados à dança como “se você quer sorrir vem com patati...”, na qual a cada estrofe parada de tocar, corresponde o gesto de sentar, proporcionando, assim, a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, mantendo intensa possibilidade de expressar emoções. Segundo a teoria de Wallon, as emoções dependem necessariamente da preparação dos espaços para se dar e se conhecer. Para este autor, as emoções, têm um papel predominante no desenvolvimento infantil. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Assim, a brincadeira possibilitou à criança a expressividade do movimento “ao utilizarem dos gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar”. No mesmo ritmo as ações também envolveram aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio “Explorando as diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, [...]”; as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, para conseguir seu objetivo”. (Idem, p. 35).

Logo após esta atividade, a professora propôs a brincadeira das parlendas, onde a docente falava “uni dunitê, o escolhido foi você”. A criança escolhida ia para o meio da sala cantar uma parlenda, e quem cantasse era premiada com um chocolate. Todas as crianças escolhidas sabiam das parlendas³ supostamente ensinadas pela docente durante o período escolar. Essa função expressiva pode ser utilizado intensamente para pontuar a fala, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles. Nos estudos de Vygotsky (1987) sobre a questão da linguagem e suas relações com o pensamento, enfatizam que primeiramente a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas. Para resolver um problema por exemplo: (quando a criança tem que cantar para ganhar o chocolate), ela faz apelos verbais a um adulto (professora). Neste estágio, a fala é global e Vygotsky chamou essa fala de “discurso socializado”. Deste modo, quando a criança é estimulada a falar (no caso cantar) é ativado as funções emocionais, comunicativas e iniciando uma função planejadora (quando ela passa a apelar para si mesma para realizar sua tarefa).

O terceiro dia foi marcado por um banho de piscina. Foram armadas duas piscinas na parte externa da creche onde as crianças se divertiram bastante. Vannier e Gallahue (1978), citados por Nista – Piccolo (1993, p. 62) ressaltam a importância de se ter atividades que sejam desafiantes à capacidade motora da criança, que proporcionem sensações diferenciadas do seu dia a dia e que façam abundante uso de grandes músculos, pois, dessa forma, colaboram com o desenvolvimento da criança na sua totalidade, dando-lhe maior segurança em seus movimentos e propiciando maior controle corporal. Num mesmo plano, a teoria walloniana concorda que este tipo de atividade revela “A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momento de tensão e distensão que ajudam a criança a se conhecer” (p. 85). Sendo assim, por que então, a disposição do espaço e oferta de atividades lúdicas diferenciadas não podem ser oferecidas?

O Quadro 5 apresenta as perguntas e as respostas dos questionários aplicados com as professoras denominadas de G1, G2, G3, G4, com relação à sua formação e experiência.

³ Um dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, chegou minha vez

Cala boca, cala boca já morreu. Quem manda em você sou eu.
Enganei o bobo na casca do ovo, Rei capitão, soldado, ladrão.
Moça bonita do meu coração. Sete, oito, comer biscoito

QUADRO 5. Formação e experiência profissional

QUESTÕES►	Qual a sua formação profissional?	Você participa dos cursos de formação continuada?	Você sempre trabalhou na Educação Infantil? Se, sim, há quanto tempo? Se, não, qual a outra modalidade de ensino?
Prof. ^a G1	Licenciatura em Pedagogia.	Já fiz dois cursos de formação pela prefeitura.	Sim. 8 anos
Prof. ^a G2	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós em Supervisão Escolar.	Sim.	Não. Já ensinei no fundamental I. Mas estou há 3 anos na educação infantil.
Prof. ^a G3	Licenciatura em Pedagogia.	Faço formação continuada todos os anos.	Já ensinei no fundamental I. trabalho na educação infantil já faz 5 anos.
Prof. ^a G4	Magistério Licenciatura em Pedagogia.	Sempre participo da formação continuada	Sim. Há 8 anos

Fonte: Registro da pesquisadora.

A partir dessas informações, constata-se que todas as professoras têm formação superior na área da Pedagogia, sendo que as docentes G2 e G4 ainda possuem em seu currículo aliada a formação inicial, o curso de Magistério. Assim, essa apropriação de conhecimento atende de forma eficaz o que a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, [...] para o exercício do magistério na educação infantil [...]”. E esta mesma lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior [...]”. (p. 42).

Essas determinações se tornam um marco na história da Educação Infantil ao inferir que nossas crianças eram ensinadas ou ainda são, por monitora do tipo que explicitarei no quadro da creche III, pois a mesma só tem o 6º ano do ensino fundamental. Sendo assim, o dispositivo desta Lei evita que nossas crianças inicie o processo de ensino e aprendizado sem comprometer seus aspectos sociais, físicos, psicológicos e intelectuais.

Essas informações acima citadas me permite pensar que a atuação dessas professoras, ou seja, que suas práticas pedagógicas deveriam organizar, planejar e avaliar suas ações no dia a dia da sala de aula de educação infantil, uma vez que, como pude perceber em suas respostas, que todas elas estão se atualizando através da formação continuada, o que demonstra um fator imprescindível aos educadores, pois segundo o autor Libâneo (2001):

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (p. 198)

Nesse prisma, se analisar como se forma um professor, pode-se verificar que a sua formação não possui um fim determinado. Inicia com sua fase de estudante e vai se somando às experiências adquiridas ao longo de sua vivência e vai dando forma a sua experiência.

Ainda diante de tais informações, penso que a prática pedagógica das docentes em questão seja referenciada por conhecimentos múltiplos que lhes dá autonomia para executar um trabalho condizente com os princípios da educação infantil, mostrando-se comprometida com a sua ação para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. E também quer dizer que suas práticas em sala de aula dá condições o suficiente para as crianças poderem interagir expandindo suas capacidades para se apropriarem de conceitos e de aprendizagem por meio do diálogo, de experiências, de reflexão e da construção de objetos e brinquedos? Para refletir sobre essas informações pego emprestado os escritos de Freire sobre os saberes necessários à prática educativa: “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. (2010, p. 34). Pego um exemplo para tal citação:

Quando a professora G1 e G4 diz que tem em sua trajetória na educação infantil 8 anos de experiência, tendo iniciado seus conhecimentos pedagógicos no Magistério passando pelo curso superior e todos os anos faz formação continuada, e ao ser perguntada sobre quais os saberes necessários que visa o desenvolvimento infantil nos seus aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, corporal e mental, responde conhecer, concordar e considerar todas as ideias e propostas. No entanto, quando é convidada a selecionar as atividades lúdicas e psicomotoras que desenvolvem na sala de aula como conteúdo fundamental para educação da criança, a mesma diz planejar e executá-las todas. Mas se voltar a analisar a sua atuação no cotidiano da sala de aula, fica evidente que: o que foi posto pela docente não condiz com suas ações. Então, seria conveniente ter a consciência de não se enquadrar naquele velho ditado popular “faça o que mando e não o que faço”. Ou também “penso o que é certo mas não faço certo”. Na mesma linha de pensamento Freire continua “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. (1996, p.38).

Com isto, independente das leis de títulos, das prorrogações de formação, e dos aperfeiçoamentos profissional teórico e prático que se pode oferecer para o educador, o mais relevante é que esses profissionais reconheçam a influência de suas ações no desenvolvimento e no futuro de seus educandos em fase de descoberta do seu próprio corpo como elemento para fortalecer e construir atitudes de cooperação e solidariedade.

Dessa forma, a prática pedagógica se processa como uma ação coletiva, individual e interdisciplinar que requer do indivíduo princípios, um olhar reflexivo, e a avaliação de estratégias pedagógicas no ambiente escolar.

O Quadro 6 apresenta o entendimento que as professoras têm em relação às atividades corporais e em relação às atividades lúdicas.

QUADRO 6. Atividades corporais e atividades lúdicas

QUESTÕES►	Qual a sua opinião acerca de se trabalhar os movimentos corporais da	Você desenvolve atividades direcionadas ao desenvolvimento corporal da	O que você entende por atividades lúdicas?

	criança proposta pelo RCNEI?	criança? Quais são essas atividades?	
Prof. ^a G1	Proveitoso, pois possibilita o desenvolvimento da criança, sua interação com o seu próprio corpo.	Sim. dança, circuito, pular, correr, engatinhar, ginástica.	São atividades práticas onde podemos mostrar os conteúdos de forma criativa e dinâmica.
Prof. ^a G2	A criança demonstra muita intimidade com o seu corpo, e quando estimulados elas se socializam melhor.	Sim. Cantigas de roda, danças, correr livremente, pular corda...	É uma atividade que a criança aprende através de brincadeiras, jogos...
Prof. ^a G3	Ajuda a criança a construir noções do seu próprio corpo, adquire noções de que tem sua identidade	Sim. Dançar com coreografia, andar em linha reta, traçado, pular de um pé só, engatinhar.	São atividades onde as crianças vivenciarão trazendo o conteúdo para sua realidade, aprender brincando.
Prof. ^a G4	É uma atividade que desenvolve a criança e eu sempre utilizo a mesma com musicas e outros.	Sim. A prefeitura te, uma proposta que é musica e movimento. E o nosso CREI desenvolve projetos relacionados ao tema. Trabalho com brinquedos de sucata, boliche, dança e outros.	É toda aquela que tem aprendizado e diversão.

Fonte: Registro da pesquisadora

Conforme o quadro 6, na primeira questão as professoras demonstram ter entendimento sobre a temática atribuindo uma grande importância no desenvolvimento dos seus educandos. As professoras respondem a segunda questão escrevendo que trabalha algo do corpo no cotidiano escolar e utilizam -se de atividades de coordenação tais como: engatinhar, correr, pular entre outros. E também exercícios de expressão corporal como a dança e manipulação de brinquedos. Além disso, demonstram conhecimento sobre as atividades lúdicas ao argumentar que organiza os conteúdos de forma prazerosa e significava para o desenvolvimento corporal da criança. Conforme Miranda “Prazer e alegria não se dissociam jamais. O brincar é incontestavelmente uma fonte inesgotável desses dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem” (p. 14).

O RCNEI surgiu como um instrumento para nortear a organização dos conteúdos programáticos para os professores que atuam na Educação Infantil, afim de desenvolverem um trabalho aprimorado e eficaz que priorize as necessidades das crianças nesta fase de desenvolvimento.

Dessa forma, o documento coloca o movimento do corpo como ponto central do desenvolvimento da criança na educação infantil. Para as crianças de zero a três anos de idade, propõe que as práticas pedagógicas se organizem com o objetivo de desenvolver nas crianças as seguintes capacidades:

- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitudes de confiança nas próprias capacidades motoras;
- Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamentos etc., para o uso de objetos diversos. (p. 27)

O primeiro ano de vida é caracterizado pelas emoções quando o bebê interage com os adultos através do toque corporal e do diálogo que se apresenta entre si. A criança imita o outro criando suas próprias reações, nesse momento, ela conquista sua própria sustentação do corpo que a faz independente. As ações exploratórias que os bebês realizam permitem a eles descobrirem o limite do próprio corpo. Ações como descobrir o efeito dos seus gestos sobre os objetos, propicia a coordenação sensório-motora. A preensão e a locomoção representam uma conquista no plano da motricidade objetiva. Essas ações possibilitam à criança a interação com o mundo físico e social,

permitindo uma relação independente com o meio em que vive. Quando a criança está na fase de um a três anos o ato de andar, correr e pular se torna mais seguro. Nessa fase a criança também desenvolve gestos simbólicos onde ela imagina situações na mente, como por exemplo, quando ela balança o braço como se estivesse ninando uma boneca. As brincadeiras diante do espelho trazem a criança o reconhecimento das suas características físicas, sendo fundamental para a construção da sua identidade.

Sendo assim, o professor tem que demonstrar através de suas ações o que ele fala. Se ele discursa que tem conhecimento das contribuições e implicações de certos saberes necessários com vista a proporcionar para seus educandos variadas oportunidades de estimular seu desenvolvimento em múltiplas dimensões. Então, por que o que presenciei foram práticas totalmente incoerentes e descontextualizadas com sua formação e experiência profissional com a educação infantil? E o que considero mais grave é a total ausência de compreensão que os educadores têm da realidade de seus educandos, de suas especificidades e da negligencia que os mesmos demonstram com o desenvolvimento das crianças em sua totalidade.

Portanto, se faz necessário a prática da reflexão por parte dos professores que atuam na educação infantil, na busca de construir a identidade pessoal e profissional. O docente é um construtor capaz de transmitir conhecimentos, repassar informações práticas, decidir e fazer críticas que influenciam a aprendizagem, a construção e assimilação de sua rotina de atividade profissional.

O Quadro 7 apresenta as atividades lúdicas e as atividades psicomotoras que as professoras dizem propor para seus alunos na sala de aula.

QUADRO 7: Brinquedos e Brincadeiras

QUESTÕES►	Marque com um X outras formas de linguagem que você trabalha com seus alunos.	Como você disponibiliza e organiza os brinquedos para as crianças?	Quais as brincadeiras que costuma fazer com as crianças? E qual (is) elas mais gostam?
Prof. ^a G1	(X) dança (X) música	Tem brinquedos que eu confecciono,	Brincadeiras de roda, livres,

	<input checked="" type="checkbox"/> representação teatral <input checked="" type="checkbox"/> jogos	outros já tem na instituição. E são organizados no armário da sala e disponibilizado frequentemente para as crianças.	bambolês, a hora do conto, e outras. As crianças adoram dançar.
Prof. ^a G2	<input checked="" type="checkbox"/> dança <input checked="" type="checkbox"/> música <input checked="" type="checkbox"/> representação teatral <input checked="" type="checkbox"/> jogos	Há um balde de brinquedos na sala. As crianças brincam livremente, ao terminar são estimuladas a guardar os brinquedos.	Cantigas de roda, folhear livros e revistas, pular corda, brincar livremente, mas a preferida é o momento de dançar.
Prof. ^a G3	<input checked="" type="checkbox"/> dança <input checked="" type="checkbox"/> música <input type="checkbox"/> representação teatral <input checked="" type="checkbox"/> jogos	Eu disponibilizo de acordo com a temática que irei trabalhar. Um dia na semana eles brincam livremente com os brinquedos de sua preferência.	Esconde- esconde, roda, lobo na floresta. Salão de beleza é que as meninas mais gostam e os meninos gostam de futebol. É todos gostam mais da cantiga do lobo mal na floresta.
Prof. ^a G4	<input checked="" type="checkbox"/> dança <input checked="" type="checkbox"/> música <input type="checkbox"/> representação teatral <input type="checkbox"/> jogos	No CREI sempre construímos brinquedos com sucata junto com as crianças, e também temos alguns	Brincadeiras de roda, roda de conversa, dança da cadeira, contação de história. Adoram dançar.

		brinquedos pedagógicos disponíveis.	
--	--	---	--

Fonte: Registro da pesquisadora

De acordo com o exposto no quadro acima, a professora G1 e G2 trabalha a dança, a música, representação teatral e com jogos. Respectivamente G3 não utiliza a representação teatral para trabalhar com suas crianças, mas proporciona a dança, a música e o jogo como “conteúdo para o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento” (RCNEI), corporal dos pequeninos. Já a docente G4, não trabalha a representação teatral e nem os jogos. Porém, contempla a dança e a música como atividades de expressão corporal no cotidiano escolar.

Quanto à disponibilidade dos brinquedos para as crianças, a professora G1 e G4 diz que além dos brinquedos existentes na sala, elas confeccionam brinquedos de sucata com ajuda das crianças. Estimulando assim a criatividade e atitudes de cooperação nos pequeninos. E, ao contrário das demais, a docente G3 responde que de acordo com o tema trabalhado apenas um dia na semana as crianças podem brincar com brinquedos. A professora G2 deixa as crianças utilizar os brinquedos diariamente e ainda incentiva seus educandos a desenvolver atitudes de organização e cooperação ao propor que eles guardem os brinquedos.

Na última resposta dada pelas professoras, pude inferir que a música parece exercer um fascínio muito relevante para as crianças realizarem as mais variadas expressões corporais. Pois as docentes G1, G2 e G4 responderam que seus pequeninos adoram dançar. E a docente G3 diz que suas crianças gostam da cantiga do lobo mal na floresta. “Brincadeiras que envolvam a música e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico” (RCNEI, p. 30). E ainda encontrei um reforço nos PCN quando afirmam que: “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimento e pensamentos, [...]” (p. 45) Daí, porque as crianças ficam plenamente realizadas ao ouvirem músicas e poderem dançar sendo essa a função primeira educação.

Portanto, a professora G1 considera relevante as sugestões dos escritos no RCNEI, para organização dos conteúdos na Educação Infantil. Para isto, diz

desenvolver atividades lúdicas para tornar a aprendizagem de suas crianças muito prazerosa. Assim, deduzi que suas práticas na sala de aula com suas respostas demonstram um comprometimento com os aspectos ligados com os movimentos corporais de suas crianças, mesmo que de forma improvisada.

A professora G2 demonstrou entender sobre as propostas contidas nos RCNEI escrevendo que trabalhar a linguagem corporal na Educação Infantil proporciona nas crianças melhor entendimento e aproximação com o seu próprio corpo e com os colegas. E para isso, desenvolve atividades envolvendo a expressividade e a ludicidade. Contudo, ao observar a descrição de sua ação no espaço da sala de aula no quadro acima, percebi que num dado momento fica uma lacuna entre o que a docente escreveu com o que ela pratica na sala de aula.

A docente G3 enfatiza que o documento serve de norte para elaborar o conteúdo na Educação Infantil com a finalidade de ajudar a criança a construir noções do seu próprio corpo e a descoberta de sua identidade. Para isso, diz trabalhar o conteúdo baseado na realidade da criança com atividades onde as mesma podem aprender brincando. Mas na exposição de suas ações no quadro acima verifiquei uma grande ausência por parte da docente, e, no tempo que lhe resta para desenvolver tais atividades a mesma se mostra indiferente ao processo de ensino e aprendizado dos seus pequeninos.

A concepção da professora G4 sobre o RCNEI é a de que a proposta ajuda no desenvolvimento das crianças. E para tanto, diz planejar as aulas com varias linguagens corporais e brincadeiras. Contudo, diz não trabalhar o jogo com suas crianças ignorando a relevância desta linguagem no que se refere a construção do conhecimento matemático e comprometendo o desenvolvimento total de seus alunos. Pois acredito que o jogo pode proporcionar situações que favorecem o desenvolvimento da sociabilidade, cooperação e do respeito entre os educandos, ensinado-os a lidarem com regras. Kishimoto (2001), afirma que o jogo na educação se torna justificado, pois à medida que a criança começa a manipular os objetos com finalidades pedagógicas de forma lúdica, pouco a pouco o ensino começa a se desenvolver. Nesse contexto, infere-se que há equívocos e desencontros com as concepções que a professora G4 tem a despeito da proposta curricular para a Educação Infantil com suas práticas pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pôde perceber após este estudo sobre “corpo e movimento”, suas teorias que deram embasamento para a construção de uma proposta de ensino (RCNEI) pautado no respeito, na cultura da criança, nos seus direitos e nas suas especificidades é de muita relevância, e tem ocupado um espaço de destaque e, alvo de interesse e pesquisa em várias áreas do conhecimento. Pois, na Pedagogia da Educação Infantil as crianças e as relações que estabelecem entre si e com outros pares, são o início para a construção e reconstrução de uma cultura onde o corpo e o movimento, seus sentidos e suas interpretações são aceitos e vividos como características específicas dos seres humanos.

Uma vez aplicado o instrumento de coleta de dados, e adquiridas as informações das respectivas análises, obtive os resultados que me permitiram as seguintes deduções no que se refere a contribuição da prática educativa dos professores de educação infantil com ênfase no desenvolvimento da linguagem do movimento do corpo.

As informações permitiram inferir que as professoras observadas trabalham em algum momento das suas aulas, sejam de forma consciente ou não, atividades envolvendo o movimento corporal. Contudo, utilizam a maioria do tempo determinado para as atividades livres, impondo às crianças longos momentos de espera, visando a ordem e a disciplina, impedem os pequeninos de se movimentarem com comandos do tipo: mandar sentar, mandar calar a boca, mandar sentar direito, virado para frente, não conversar com o colega, se comportar se não vai para sala da outra tia. Dessa forma, diante dos estudos feitos acerca do movimento do corpo na prática educativa na Educação Infantil, faço a primeira dedução: as professoras não foram suficientemente preparadas no Curso de Magistério e no Curso de Pedagogia para trabalhar corretamente o movimento corporal numa instituição de Educação Infantil.

Foi possível inferir nas salas de aula observadas, que a preocupação maior é com o assistencialismo, ou seja, com alimentação, com o banho, com a integridade física da criança, perdendo assim, a oportunidade de promover o desenvolvimento dos pequeninos na sua totalidade. Na observação ficou evidente que as crianças passam a maior parte do tempo em que estão na escola dentro da sala de aula, sentadas, paradas. Limitadas a poucos momentos de movimento corporais. Que, ao invés de proporcionar

o processo de desenvolvimento corporal como um todo, acaba que interferindo no processo natural desse desenvolvimento.

Outra dedução, a segunda, como consequência da primeira, refere-se à organização, ou seja, à falta de planejamento de um currículo com práticas centradas, por parte dos professores, em promover as brincadeiras e os jogos como fonte de desenvolvimento corporal que contemplam a cultura e as experiências das crianças em todos os aspectos. Impedindo assim, que estas atividades como processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, seja uma oportunidade de que a criança ao brincar se torne espontânea, desperte a criatividade e interação com seu mundo e de aprender brincando.

Por fim, a terceira dedução que faço, é que não há completa coerência entre as resposta das professoras no questionário aplicado e as observações na sala de aula sobre a prática docente e sua contribuição para o desenvolvimento das crianças. Percebi, também, que a metodologia utilizada pelas professoras não atende às especificidades dos educandos da pré-escola, pois não há um trabalho efetivo e afetivo, as atividades são descontextualizadas e improvisadas, o clima no ambiente não é favorecedor para o desenvolvimento integral e saudável das crianças. Com isso, há muito o que fazer para legitimar o direito da criança de 0 a 3 anos na instituição observada.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Crítica à Lógica da Exclusão**: ensaios sobre a economia e teologia. São Paulo: Paulus, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida. Sobre a fenomenologia IN. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.) **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2ª Ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 29.

BOGDAN, C. Roberto; BIHLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria dos métodos**. Porto – Portugal: Porto editora, 1994. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> acesso: 14/08/2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC, 1998. vol. 1.

-----, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC, 1998. vol. 3.

-----, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

-----, **Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: edição Federal, 1997.

CENCI, Ângelo Vitorio. **O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral**. Passo Fundo, 2000. Disponível em:< <http://usuarios.upf.br/~pasqualotti/etica.htm>> acesso: 18/08/2013.

DE MARCO, A. et al. **Pensando educação motora**. Campinas: Papirus, 1995

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

FREIRE, J. B. **O jogo entre o risco e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HORN, Cláudia Inês. **Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo**. Cláudia Inês Horn, Porto Alegre: Mediação, 2007. 72p.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.1, p.145-68, jan./jun. 1996.

KOLYNIAC FILHO, C. **Qualidade de vida e motricidade**. IN: NISTA – Piccolo; WEY Moreira. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. -1. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: papirus, 1996, p. 13-38.

KUHLMANN, Júnior Moisés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A..**Técnicas de Pesquisa**: 7.ede.São Paulo: Atlas, 2010. 277p. Disponível em: < <http://www.biblioteca.ifc-camboriu.edu.br/criacac/tiki-index.php?page=IC-IA10++grupo+03>>. Acesso: 14/08/2013.

LAROUSSE. Míni dicionário da língua portuguesa. 1. ed. – São Paulo: Larousse do Brasil, 2005

LATAILLE, Y. ; OLIVEIRA, M. C. ; DANTAS, H. . Piaget, Vigotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sammus, 1992.

LE CAMUS, Jean. O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEVIN, Esteban. A Clínica psicomotora: O corpo na Linguagem. Petrópolis: vozes, 1995. Disponível em: < <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/17pedagogia.pdf>>. Acesso em 23 julh. 2013.

-----, E. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Editora Abril, n. 179, p. 20-22, jan - fev, 2005.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola – Teoria e prática**. Goiânia, Alternativa, 2001

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MARÇAL, Rosania Aparecida Ribeiro. **Educação Infantil: A importância do brincar na educação infantil**. 2010. 55f. Monografia – Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB. Vila Velha – ES.

MIRANDA, Priscila Siqueira da Silva Maia de. **Brincar e Movimentar – se: atividade lúdica atendem necessidades psicomotoras das crianças**. Revista do professor. Porto Alegre, ano 24, nº 93. Jan/mar. 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Fonte: PINTO, Valcária de Oliveira. O corpo em movimento: Um estudo sobre uma experiência Corporal lúdico no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte. 2010, 154 f. Dissertação – Universidade Federal de São João Del-Rei – Minas Gerais. Disponível em : < <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Disertacao8ValciriaOliveiraPinto.pdf>

SCHIAVON, L. M. **A ginástica artística como conteúdo da Educação Física infantil**. 1996. Monografia de Curso de Educação Física – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1996.

SIEBERT, Raquel S. (1995). **As relações do saber-poder sobre o corpo**. IN: FARIAS. Simone Fideles. O movimento corporal no contexto da educação infantil. 2009, 125 f. Monografia – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Educação. Disponível em:<<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SIMONE FIDELISFARIAS.pdf>> acesso 30/05/2013. as 21:00.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/Infancia%20e%20Educacao.pdf>. Acesso em: 07 julh. 2013.

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FreitasAF_1.pdf. Acesso em: 09 julh 2013.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12907:legislacoes. Ldb acesso em: 27 julh. 2013.

<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica/esteban-levin-corpo-ajuda-aluno-aprender-423993.shtml>